

大学の表現学習

—— 学生のレポートを中心に ——

広 滝 道 代

1

筆者らは、平安女学院短期大学教育研究所高等教育研究「日本語表現の指導法の研究」（代表：教育研究所 内田満、1994－1995年度）の交付を受けて、大学における表現教育の内容に関する研究を行ってきた。

平安女学院短期大学では大学教育改革によって、1995年度から全学共通科目の新科目として「日本語表現法Ⅰ」（書き言葉の学習）が開設され、1996年度からは「日本語表現法Ⅱ」（話し言葉の学習）が開設される。この2つの科目は、大学教育を受けるための基礎能力を養う科目群の中に位置づけられ、その目的は、言語を用いて的確かつ効果的に表現する能力、あるいは、文章または口頭で発表する能力を向上させることにある。

もともと、日本の言語表現教育においては、国語科の創始（小学校では、明治33年）以来、あるいは、それ以前から、初等教育・中等教育ともに、読むことの指導・読解指導がその主流をなしてきた。それに対して、高等教育における言語表現教育は、各大学とも、熱心に取り組まれ、あれこれと模索を重ねつつ開拓がなされてはきたが、大学教育の中で十分に根をはるところまでは至っていない。

本稿は、この研究の一環として行った日本語表現指導の方法論のうち、筆者が担当した高等学校教育と大学教育の接続に関する研究から、大学生の言語生活の分析に関して論ずるものである。

2

筆者は、大学生の言語生活・言語行動意識と小学校・中学校・高等学校のときの国語科学習との関連を調べることにした。大学生の生活上の欲求と入学するまでの学習履歴を無視することができないと考えたからである。

大阪大学文学部の「国語教育」で行った「自己の表現学習の分析と反省」について（実施日は、1995年11月30日木曜日）、受講者（76名）の提出した作業レポートは、大きくA・B・Cの3つの視点のいずれか一つについて書かれたものである。A・B・Cそれぞれの内容を整理すると、次のようになる。

A：国語科の表現学習に関して、小学校・中学校・高等学校のときの表現自覚の芽生えを振り返る。

B：家庭における言語生活に関して、小学校・中学校・高等学校のときの表現自覚の芽生えを振り返る。

C：言語表現行動における困難点と大学生の言語表現の課題を明らかにする。

もとより、4年制国立大学の文学・言語系の学生にたずねたものだけに、これから大学生の言語表現を一般化したり体系化したりして論ずることはできない。しかし、類型化できる学生の言語生活の実態、とりわけ小学校・中学校・高等学校と家庭にみる表現生活の個々の実態を伺うことができる。

3

それでは、学生（満20歳から満23歳）の提出した作業レポートのなかから、筆者が参考になったものの一部、12のレポートの中身に触れてみよう。

ここには、学生の言葉・表現自覚の体験が具体的にいきいきと述べられている。（アルファベットは学生氏名の頭文字）

1 話し言葉・書き言葉に対する問題提起

自分自身の「書く力」について省みる時、やはりそれは、指導によってではなく、独力で形成されたもののように思える。近年、話し言葉については目がむけられることが多くなったが、書き言葉については、社会生活の中でニーズが少ないためであろうか、とかく軽んじられている感がある。書き方については、最近のワープロ等の普及とともに、その形態、思考の過程は変容を遂げつつある。このような動きの中で、今後の作文指導について、どのように考えてゆけばよいか、次回からの講義でみていきたい。

(T)

小学校・中学校・高等学校のそれぞれの課程では、しだいに見るべき学習成果が収められてきてはいるが、この学生自身の体験では、書き言葉の学習については、その課程における言語表現学習は無自覚なものである。つづいて、社会生活上の話し言葉・書き言葉の文化については、理解し、それに反省を加えながら、話すこと、書くことの両面にわたって表現行動をとらえている。話すことに比べ、書くことを前進させなければならないと述べている。

2 作文の意味

小学校のころは、作文の時間は嫌いではありませんでした。行事の後は必ず作文の時間があり、行事の感想を自由な枚数で自由なペースで書くことになります。早く書き上げるとその場で先生は読み、時に笑い声を上げられました。自由枚数ですので、一度、用紙一枚に満たない運動会の作文を提出したことがあります。徒競争での待ちの心境、ピストルが鳴る音に驚く気持ち、そして、「五か六等でした。」間の走っている最中のこと、一切書かなくても何も言われませんでした。本当に残ったことしか書かなく

でも。中学生になって、「手抜きをするな。」と怒られるようになってからは、作文は重荷になってしまいました。(A)

ここでは、小学校における、子どもの表現欲求と場の設定関係を具体的に述べている。「行事の感想を自由な枚数で自由なペースで書く」場の設定が子どもの表現欲求を充たしていた事実を読みとることができる。そのうえ、「中学生になって、「手抜きをするな。」と怒られるようになってからは、作文は重荷になってしまう」という事実は、どう結びあうのであろうか。

この問題を考えるにあたって、そもそも人間にとって、表現とは何なのかという心身の全体的働きと関わる根源的な問いをも、同時に考えたい。人間は、生まれつき何らかの表現をしないではいられないものである。一人の子どもの日常にひそむ表現の欲求が過不足なく書ききれた時、子どもは表現者として育っている。

表現者としての子どもは、提示する運動会という現実を、自分自身の内側に抱えて自己の表現を創出したともとれる。ただし、その自己の抱えた表現内容は、自己の心のおもむくままの世界を無自覚に無意識に表現したにすぎない。読み手にわかるように書くための手立てをほどこしたわけではない。

文章を書くには、とにかく内容を作り上げなければならない。われわれがふだん考えることは、多くは論理的でもなければ、まとまったものでもない。これを文章化するには、心のおもむくままの内容を分析し組み立てて、漠然とした考えに形を与えなければならないのである。

自由な枚数で自由なペースで書くことも表現のいとなみではあるが、感動したことがあって、それを表現するものだという考えに立つかぎり、問題を発見し、考え、考えを深めて、読み手にわかるように表現するいとなみに対処することはできない。

さらには、子どもは大勢の人の中で生活経験を重ねるうちに、気持ちを心のおもむくままに自由に表現することができにくくなっていく。表現学習を遂行

するための教室には、どのような制約があり、また、その制約をどう克服していけばよいのかの問題をみてとることができる。

3 伝統的的作文指導観

私自身は作文を提出するのが嫌いでした。書くことは好きで、新聞部に所属して全校に自分の文章を知らしめていたというのに何故か作文は嫌いだったのです。今にして思えば、プライベートを出すことにひどく抵抗があったのでしょう。それでも小手先は器用だったので嘘でなく、かといって本当でもない、という中途半端なごまかした内容のことを書いて提出していましたが。（それでもそこそこの評価は頂いていました。）作文指導は題材の選び方が一番ポイントになるのでは、と思います。（S）

「書くことは好きで、新聞部に所属して全校に自分の文章を知らしめていたというのに何故か作文は嫌いだった」のは、なぜか。学生みずから学習経験を振り返って、その理由を、「プライベートを出すことにひどく抵抗があった」と指摘している。

これは、日本の伝統的な作文指導観とかかわる部分と考えることができる。諸外国の大勢が、作文教育を言語教育としてのみとらえているのに比べて、日本では、伝統的に、型にはめることでも形式を教えることでもない、子どもの表現欲求を尊重した表現教育が行われてきた。そして、このような指導観の中で生み出されてきたのが、「生活文」という文章である。

生活文の場合は、子どもの生活上の経験・出来事が、ある主題・話題・問題意識を中心に取材され記述されるわけである。加えて、「生活文」は、あらゆる文章の文章形態を内に含み、様々に発展する契機をもつ文章ジャンルである。しかし、学年が上がっても、いつまでも「生活文」を書かせることに固執すべきではない。「生活文」のもつ多様性に目を向けて、自覚的な指導、たとえば、

描写、記録、説明、意見、議論等を含む文章の指導をしないと、ただ長い分量の行事作文、出来事作文、一面的な心情告白体の文章におちいってしまうわけである。

現在、作文の指導といえば、この「生活文」という文種を書かせることがほとんどであった時代から、情報処理能力、コミュニケーションの能力を育てる作文指導を中軸とする時代へと大きく変わりつつある。が、学生の指摘にあるように学校教育のめざす方向が見失われると、現実の指導状況は、生活を書くことのみに重点が置かれ、学習者である子どものなかには、上述の学生のような疑念を抱く者があらわれることになる。

4 表現学習が機能するためには

高校の国語表現の授業では、例えば「夢」という課題を与えられると、今まで自分が見た夢を覚えておいて書いて出した。先生がひとりずつA～Cの評価をつけて返して、そのあと、よいものをみんなの前で読んで「目の前に浮かぶようでしょ。」といって、どういうふうに評価をしたかと言う。というように、どの文章ではどのような表現がふさわしいかというのを教えてもらった。(Y)

取り上げられた内容から、高等学校での国語表現の授業での体験がいきいきと伝わってくる。自己の文章を反省し、他人の文章をとらえてみることは、高校生の彼らの表現力の向上に具体的な足場を提供するものになったのであろう。この学生の習得したものは、書く学習の基礎を固めるものになっている。

学校での作文学習に、もっともたいせつなのは、すぐれた規範者・指導者の存在である。先生の着眼点を手引として、学習者は文章を見る目を養うことができるわけである。そして、「どの文章ではどのような表現がふさわしいか」という様々な文章形態に応じた見る目が萌芽する。それは、学習者自身の表現

自覚と、自己の書く生活を反省していく態度につながりを持つ。

また、ここでは、評価の側面からも、すぐれた指導者の存在が急務の条件と指摘できる。小学校・中学校・高等学校ともに、指導者の処理すべき分量はかなりのものとなり、指導者にとって、学習者の作品を評価する仕事は、骨の折れる仕事となっている。しかも、提出された作品ごとに、内容面・構成面・表現面・表記面にわたって精細に添削・改正を行おうとすると、時間上のゆとりは尽きてくる。

このような指導上の負担の重さは、文章表現指導を停滞させることにもなっているわけである。それでも、指導者によっては、この学生のうけた高等学校の指導者のように、各自の作品を評価した後、なお、適切な指導をほどこしている。「よいものをみんなの前で読んで「目の前に浮かぶようでしょ。」と言って、どういうふうに評価をしたかと言う」指導は、高校生の言語活動の深化がめざされ、整備されることになる。望ましい表現とは、何をどのように、どんな表現で書くかについて、高校生は観察し、たしかめる学習経験をもつのである。それは、いきおい学習者に向上の実があがる指導法と言える。

高校生の表現行為は、やがてういういしい人生の頂点にむかって、量的にも拡大し、質的にも深化しようとしている。それだけに、高等学校において、書くことの本質を認識させ、その自覚の上に表現に関する基本的心得と基本的技術とを習得させておくことは、大学における表現教育をすすめる上において深い意義がある。

5 表現教育における内容

私は塾講師のアルバイトで、小、中学生に作文指導をしていたが、やはり学年が上がるにつれて、表現力の個人差は大きく開いていくようだ。小学生の段階では、みんな楽しんで書くが、中学生になると、内容も難しくなり、「作文は難しい」「何かきちんとしたことを書かねば」と思い込んで、

よけいに書けないらしい。それで、「自分が無人島に一人でいるとして、何でもいから想像して書いてごらん」という課題を出すとけっこう、みんな筆が進んだ。作文は、やはり「書くこと」から始まると思う。実力以上の難しいことを求めずに、基礎からしっかりと養成してゆくべきだ。

(H)

この例に見られるように、表現者の表現力の差は次第に大きくなる。塾の専門の指導者でない、学生の体験からくることばながら、ここには、学生の直観力と判断力とセンスがはたらいた、一つの指導体験が語られている。「小学生の段階では、みんな楽しんで書くが、中学生になると、内容も難しくなり、「作文は難しい」「何かきちんとしたことを書かねば」と思い込んで、よけいに書けないらしい」と。そこで、学生は、直観的に、目の前の書けない中学生に虚構の作文を書かせることを考えついたわけである。

そして、さらに類推するならば、「作文は、やはり「書くこと」から始まると思う。実力以上の難しいことを求めずに、基礎からしっかりと養成してゆくべきだ」ということばは、表現教育のための教材は、目の前の学習者が表現できる素材を基礎から、表現することにつきると、読みとることができる。

学校教育のなかの国語科における表現教育の内容は、学習指導要領によって規定されている。学習指導要領こそは、教育課程の基準である。当然、小学校・中学校・高等学校の各学校ごと、各学年ごとにふさわしい内容が、学習者の発達にあわせた系統をふまえて示されている。事実、戦後の学習指導要領は、指導事項を精選し、整備して全体として指導の積み上げがなされるように、配慮されて改定をくりかえしてきた。

しかしながら、学習指導要領の指導事項は、実際にはたとえば、小学校と中学校との間の内容としての系統を明瞭に示しているわけではない。ましてや、学習活動の系統を示すものとはなっていない。そのため、学習指導要領を授業を通して具体化し、実績をあげていくことは、当然のことながら、実践者にま

かされてきたわけである。まかされた分、指導方法のバリエーションが乏しいと、果てしない反復学習に終始してしまうことになる。

日々の授業にはさしたる混乱も困惑もないかに見えるが、こうした問題が、実践者の力量に落差を生じさせ、学習者の「作文嫌い」とも呼ぶべき現象を助長することになる。

6 作文離れ

小学校の国語の時間の中で「作文」の時間というのはあまり好きではない時間でした。何か行事があるとそのことについて書かされていました。先生が「今日は作文です」というと決まってクラス中で「えーっ」といった不満の声があがっていました。それほど小学生にとって書くことが苦痛だったのだと今になって改めて思います。それはやはり書くだけで、あまり指導がなかったからではないでしょうか。「だらだら書いてはダメ」とか「段落に注意して」とか言われても、もっと体系的な指導があれば書けたかなあと思います。(S)

子どもに表現行為をうながすには、行事を題材にすることが最も容易なことである。そこで、子どもが興味・関心をもちやすいことから「行事作文」という「生活文」を書かせることになり、このことは、すべての文章表現指導の基礎である「書き慣れ」－気軽に書く、自由に書く－ためにも、大きな意味をもつことになる。

しかし、「書くだけで、あまり指導がなかった」という学生のことばが示すものは、何か。行事作文を出発点にして、生活文の意義・本質・構造を明確に認識させずに指導を続けるなら、学習者である子どもに、その必然性を十分に自覚させることは不可能となる。

このような意味で、とくに小学校における行事作文の指導においては、取り

上げる話題の取り方、記述の内容・方法、表現においても「実の場」の指導を位置づけ、基本的技術を習得させることが必須である。

7 子どもが表現に向かうとき

私が初めて文章らしきものを書いたのは4才の時だ。ディック・ブルーナーの字のない絵本という本があって、それは字のごとく絵だけの絵本で余白があった。その余白の部分に自分で字を書いてみよう、しかもお話になるように書いてみようと思ったのは、きっと、他の絵本には字があってお話があるのに、これだけないのは不自然だと思ったのだろう。書きなさいという要求があったわけではなく、ごく自然に文章を書くという行動にうつれた。今でも時々、この絵本を取り出してみても、自分の原点がそこにあるような気がして眺めてしまう。(K)

たった一つの実例にすぎないが、ここには、幼児期における表現行為の体験が述べられている。4歳の子どもには、ディック・ブルーナーの絵が、単なる視覚的な意味においてだけでなく、内的言語として「想い描く」表現行為の契機となっている。そして、実際にはありもしないお話を意識するのである。絵と関わることによって、心が作用し、表現のいとなみが生まれる。子どもが何かに目を見張るとき、子どもはその世界と出会い、世界と出会うことによって、その世界と出会う自分を発見していくともいえる。この点を考慮してみると、子どもの表現は、何かがなければ表現・創造の芽生えがないとも言えるのではないだろうか。

8 学生のレポート作成のあり方

私は学校で課される作文が嫌いだった。今もレポート等を書くときには

いつも悩まされる。その理由は、おそらく、技術的なことを殆ど教わらなかったからだろう。行事の度に、作文が宿題になったが、いつも、適当にダラダラと文章を書き連ねて、作文の終わりは大抵「面白かった。」とか「疲れた。」とかいうような言葉で、とりあえずしめくくっていたような気がする。しかも、その作文に対して教師からは何ら評価がなされなかった。今からでもそういった技術的なことを学ぶために、今日紹介された本を読んでみようと思う。(Y)

ここに示したのは、叙述に即していえば、「今もレポート等を書くときにはいつも悩まされる」と吐露する一学生の悩みの一例と受けとめることができる。このことは、一般的に大学生の共通の悩みととらえられるものである。レポートの題を与えられたとき、何を書けばよいかの検討はついても、それをどう書けばレポートになるかが分からない学生が多数いる。

レポート作成に限らず、すべての文章表現過程にあって、構成にしたがって、叙述面を整えていくことは、表現活動の中心をなしている。叙述面の活動は順調に進むこともあり、また、思いのほか難渋することもある。それは、平板で単純な流れ作業とは質を異にするものである。叙述するにあたっては、文字力・表記力が働くのはもとより、敬体・常体などを使い分ける文体活用力も、文脈を整えていく文脈整序力も、文法力・語彙力も大きな働きをしている。

そこでは、国語学習のなかの言語事項の学習によって身につけた、すべての能力・技能が必要とされている。それだけ、叙述活動を順調に進めていくのは、並大抵のことではない。

児童・生徒の場合、このような叙述面の作業が、まして、教室での学習体験として積みあげられずに「宿題」として課されるならば、その叙述を整えたものに仕上げるのは重い負担となりやすい。

つまり、文章表現のすべての能力・技能・知識を縦横に働かせる技能を身につけずして、大学入学後のレポート作成にとりかかるならば、無手勝流のエッ

セーのような学習報告書ができてしまうわけである。

9 指導のあり方

私の受けた小学校の作文指導というと、どうしても行事作文が主流であった。毎年、遠足やら修学旅行やら、とにかく「何か」の後でしか作文を書かされなかったのも、何もないときに何も課題を与えられないで普段のことを書けと言われると、何も書けない生徒だったと思う。何もないときに、何か書けるようになったのは、皮肉にも高校受験で無理矢理文章を書くという力を身につけてからのような気がする。(I)

ここで問題とされているのは、文章表現指導にあたっては、書きたいことがある「何か」を表現させる表現の指導だけでなく、書くことがらを発見し、それを考える、訓練をすることが必要であるということである。それは、「毎年、遠足やら修学旅行やら、とにかく「何か」の後でしか作文を書かされなかったのも、何もないときに何も課題を与えられないで普段のことを書けと言われると、何も書けない生徒だったと思う。」という一文からも伺いえられる。

いわゆる行事・生活による回想や再現を書くことや、書きたいことを書かせていたのでは、この学生のように「何もないときに、何か書けるよう」な立場の表現のいとなみが弱いわけである。

事実この現代、漫画やファミコンやテレビによる視覚的・感覚的情報のなかで生まれ、生きている児童・生徒にとって、文章表現が果たす役割は大きい。それは、考えることを教えることである。文章は、書きたいことがあって、それを表現するものだとする立場に立つかぎり、現代の情報渦に対処することは困難である。

問題を発見し、考えを深めて表現していくいとなみ、これが表現だとする考えに立つことが望まれる。書きたくなくても、指導者によって必要・責任感を

起こさせられて、表現するような学習があってもよいのだと考えたい。

10 評価の根本

小学生の時、先生が良いと評価された部分には、右側に小さいまるをうって下さっていて、（その部分というのは、たいてい、リアルな写生であったり、つっこんだ心理描写をしたところでした）それが作文を書く時のヒントになったし、又、最後に先生の感想や私への（作文に関する）質問を書いて返却して下さったのがうれしくて、作文を書くはりになっていたように思います。（N）

文章を評価していくとはどういうことか。日常さまざまな文章に接して、その一つ一つについて、正しく理解し、的確に批判していくことは、容易なことではない。文章表現の評価の領域は広く、深い。

文章表現の評価の根本は、その指導者の文章観にある。文章をどのような意義あるいとなみとみるかによって、その評価のしかたは、人さまざまによってかわっていく。

たとえば、ここに示された小学校の先生の場合は、評価の技術と精神をみつめた例である。子どもの文章のよい部分の右側には「小さいまるをうって」、評価者の基準を、「最後に先生の感想や私への（作文に関する）質問を書いて」評価者の態度を示している。その根底には、先生の人間観があり、教育とはほめるところから出発するのだということを再確認することができる。

また、これによって、作文の評価が、日々の国語科の学習指導のなかで丹念になされていたことがわかる。先生の書くことの指導に関する配慮は、すでに小学生の書き手に「作文を書くはり」を育て、書こうとする意欲をつけることにもつながっている。

自己評価力をつけるには、どうすればよいのか。上の例は、このことを考え

ていくのにも示唆を含んでいる。

11 実力と自信をつけるには

この授業を聴いて思い出してみたのだが、確かに技術的な問題としての作文教育というものを学校でうけた記憶がない。私の中で作文といえば宿題の代名詞となっていることからもしっかりしている。で、大学入試の前になると小論文対策に突然文章を書かせようとするのはやはり無理がなかったかと今になって思うところである。（そういえば予備校で小論文対策のテクニカルな授業を受けたっけ。）（S）

初等・中等教育のなかの作文教育は、19世紀後半から20世紀にかけて実践面で集積されてきたが、学習者を視野にいれてみると、さらに一層、創意工夫を凝らさなければならないと、実感できる。ここには、社会や産業や機関からの問題ではなく、一学習者からみた率直な感想が述べられている。

「技術的な問題」を焦点として考えるなら、作文領域に技術的スキルの習得から新生面をきり開く必要を感じる。すなわち、「書くことがない」、「題材が発見できても、よい考えが浮かばない」、「ありふれた内容しか浮かばない」などの悩みを抱えている学生にとって、文章を書くための基礎的能力や技法の必要性が身にしみて感じられるのであろう。

むやみに書くだけでなく、どうすれば書くことをみつけることができるか、その工夫を活用し学習者間で実践してみる。また、自分がどのような活動をたどって、題材・主題を見つけ、どのように工夫して書いたか、その成果を学習者間で発表する。このような実践が実力と自信をつけることにつながる。

12 表現学習の性格

私にとって「表現する」ことは今の最大のテーマです。日本語教育学をすることで、また言語学をすることで、自分の言語能力（話す・書く・きく・読む）を内省すると、前者二つが特に精錬されていないことを痛感します。その原因は今までの教育、教育を受けていないことに求められるかもしれませんが、今それではどうすれば良くなるのかを考えています。何を、どのように表現するかという能動的な活動は訓練でしか養われないのではないかと今は思っています。そして、「表現する」ということは、「自立と依存」「甘え」というような精神構造にも関係するのではないかと思います。（M）

表現学習・習得にあたっては、訓練という方法上の性格を見逃すことはできない。そこで、表現の学習内容として、訓練の面から、何を基礎学習として、とりあげていくのか、対象的側面から、題材発見のためにはどうすればよいのか、題材について知識・経験を生かし、あるいは観察を深めて内容を作りあげるにはどうすればよいのか、説得力のある、あるいは人を感銘させることのできる文章を書くにはどうすればよいのか、言葉を効果的に表現するにはどうすればよいのか——以上の方法を考えていかななくてはならない。

また、学習者の精神構造とつながり、内面性を確保していくためには、表現学習の内容には、表現学習の資料を現実生に生かしていく方向も組織されなければならない。この意味において、指導者の位置と役割は、大きいと言わなくてはならない。

4

以上、おおざっぱに文科系の大学生の表現生活、おもに文章表現における言

語生活を、学習体験の事例をとりあげて見てきた。わずかな事例にすぎないが、ともかく、小学校・中学校・高等学校における作文学習を通じて、個別に、または、相互に、または、全体として、書く生活をどのように展開し、文章を書く態度と能力をどのように伸ばし、学習・生活・個性をどのように充実させていけばよいのか。それをとらえる視点を見いだすことができる。

ここから、高等教育における表現学習論を進展させていくための基礎作業として、私は次の3点を基本問題として、今後とりあげたい。

i 表現学習指導者の問題

指導者のことをぬきにして、表現学習の進展を考えることはできない。上掲の学習体験の事例には、それが、示されていたわけである。

表現学習の幼・小・中・高・大・職域における展開の問題をどのように考えるか。また、学習者の発達段階に即して、学校・職域間の接続を緊密にするにはどうすればよいのか、学習・指導の基本構造をしっかりとふまえた上で方向づけをしなければならない。

ii 文章作成の技術の問題

文章作成に関する言語技術をあきらかにし、表現学習に資していくことも表現学習の進展のために大切である。また、西欧・アメリカなどのコンポジションと結びあい、指導・学習・評価を具現化していくことは、ぜひとも必要である。

iii 文章表現の学習史の問題

個々の学習者の作文学習の展開を記述し、その問題点を反省し、指導に活かしていかなければならないと考える。